

## ارزشیابی توصیفی و آموزش فراگیر

محمد عبدی / کارشناس ارشد مدیریت آموزشی / قزوین آموزشگاه پویا

### چکیده

فراگیر سازی آموزش و پرورش بر مبنای رویکرد انسان‌گرایانه و اجتماعی به نیازهای ویژه کودکان پا به عرصه آموزش و پرورش جهان گذاشته است برای موفقیت علاوه بر تغییر نگرش و عملکرد معلمان و مدارس به تغییرات بنیانی در نظام آموزش و پرورش نیازمند است (یونسکو، ۱۳۸۳) تا بتواند پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان باشد و ضمن شناسایی موانع برای رفع آن‌ها اقدام نماید. یکی از این تغییرات و سیاست‌گذاری‌های منطبق بر تفاوت‌های فردی، تغییر نظام ارزشیابی سنتی به ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی می‌باشد. همان‌طور که آموزش فراگیر یک نظام آموزش و پرورش پویاست که منجر به آموزش معتبر می‌شود در ارزشیابی نیز مدام به دانش‌آموزان بازخورد توصیفی داده می‌شود تا نسبت به وضعیت یادگیری خود آگاهی یابند و نیز اطلاعاتی جهت چگونگی ارتقاء سطح دانش و مهارت خود دریافت دارند. این شیوه منجر به رتبه بندی دانش‌آموزان نمی‌شود و دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری خود سهیم می‌سازد و ضمن فاصله گرفتن از ارزشیابی‌های تحت کنترل معلم، به دانش‌آموزان فرصت خود سنجی می‌دهد و ضمن تقویت اعتماد به نفس دانش‌آموزان - به ویژه دانش‌آموزانی که توانایی کمتری دارند- فرهنگ موفقیت را در کلاس حاکم می‌کند. در مقاله حاضر سعی شده تا ضمن بیان فلسفه ای کوتاه از آموزش و پرورش فراگیر، ارتباط درونی ارزشیابی توصیفی و نیز نتایج آن به عنوان رویکردی منتج از این نظام - بررسی گردد.

### مقدمه

آموزش و پرورش رابطه ای تعاملی و متقابل بین دانش‌آموز و معلم در بستری از ساختار آموزشی، برنامه و محتوای درسی است. در یک نظام آموزشی کارآمد و سالم، توازن بین این عوامل باید به گونه‌ای ایجاد شود تا برای جبران یک عامل نیاز به وارد آمدن فشار اضافی بر عوامل دیگر نباشد. علت ناکارآمدی برخی نظام‌های آموزشی را می‌توان در به هم خوردن همین تعادل جستجو کرد؛ به نحوی که با غفلت از سایر عوامل، بیشترین فشار بر دانش‌آموز وارد می‌شود.

در چنین نظامی دانش‌آموزان باید با معیارهای از پیش تعیین شده، تطابق یافته و به پیشرفت یکسانی دست یابند. در بررسی علت عدم دستیابی دانش‌آموز به معیارهای از پیش تعیین شده، تنها عاملی که مورد سؤال قرار می‌گیرد، دانش‌آموز است و سایر عوامل - مثل معلم، محیط و امکانات آموزشی، محتوا و برنامه‌ی درسی و نحوه‌ی ارزشیابی - کمتر مورد سؤال قرار می‌گیرند.

در چنین نظامی بهای ناکارآمد بودن نظام آموزش و پرورش را کودکان دارای ناتوانی می‌پردازند. در حالی که اساساً آموزش و پرورش همگانی از ابتدا برای همین گروه از افراد شکل گرفته بوده است (جوباری و هوسپیان، ۱۳۸۱). ساده‌ترین و با ارزش‌ترین نیاز در زندگی هر فرد آن است که از سوی دیگران، همان‌گونه که هست، پذیرفته شده و در کنار آنها زندگی کند (مزلو ۱۳۷۱).

در حالی که این نیاز ساده و اولیه، ولی بسیار مهم در آموزش و پرورش با رویکرد تک بعدی تأکید فقط بر

### رابطه آموزش و پرورش فراگیر با ارزشیابی توصیفی

ارزشیابی در نظام آموزشی ما، به یک امر مقدس بدل شده است و بر همین اساس نیز کلمات به کار رفته در این ارزشیابی مثل صفر، بیست و ... دارای بار معنایی، هیجانی - عاطفی و ارزشی خاص خود هستند که در نهایت فضای روانی حاکم بر این مفاهیم منجر به ایجاد یک خشونت تربیتی در نسل‌ها شده که آرامش و شادابی را از یادگیرندگان گرفته است. ریشه‌ی تمام این مسائل به عدم تمایل و توانایی نظام آموزش و پرورش در کنار آمدن با دانش‌آموزانی است که به لحاظ توانایی در سطح پایین‌تری هستند و نمی‌توانند خود را به معیارهای تعیین شده برسانند. در چنین شرایطی آموزش و پرورش فراگیر به عنوان پاسخی برای معضلات موجود در نظام آموزش و پرورش خواهد بود. بر این اساس به تعریف جدیدی از سیاست‌ها و اصلاح قوانین آموزش و پرورش نیاز داریم (جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۱). یکی از این اصلاحات و حوزه‌های بازخوانی شده در آموزش و پرورش، نظام ارزشیابی و اصلاح قوانین مربوط به امتحانات است. طی این تغییر و احساس نیاز، نظام ارزشیابی سنتی - که تأکید بر ارزشیابی پایانی داشت، با چهار هدف عمده زیر به ارزشیابی کیفی - توصیفی در دوره ابتدایی تغییر یافت. این اهداف عبارتند از:

- ۱- بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری
  - ۲- فراهم آوردن زمینه مناسب برای حذف فرهنگ بیست-گرایی
  - ۳- تأکید بر اهداف آموزش و پرورش به جای تأکید به محتوای کتاب‌ها
  - ۴- فراهم نمودن زمینه‌ی مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان
  - ۵- افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری (حسینی، ۱۳۸۴)
- آنچه از این اهداف بر می‌آید این است که ارزشیابی

آموزش نادیده گرفته شده است. بنابراین، با داشتن فلسفه‌ای در مورد آموزش و پرورش می‌توان بر بسیاری از باورها و عقاید نادرست در آن خط بطلان کشید. این فلسفه همان نظام آموزش و پرورش فراگیر است که با زیر یک سقف قرار دادن تمامی کودکان و با در نظر گرفتن توانایی‌ها و محدودیت‌ها سعی در ایجاد این تعادل و توازن دارد و با افزایش قابلیت‌های آموزش معلم او را نسبت به تمام نیازهای کودکان پاسخگو می‌سازد. (جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۱).

این فلسفه دیدگاهی انسان‌گرایانه است که در دهه‌ی ۱۹۶۰ از قوت خاصی برخوردار شد و کانون توجه خود را بر تدوین برنامه‌های درس هماهنگ با نیازهای دانش‌آموزان قرار داد. (جی چی میلر، ۱۳۸۳) آموزش و پرورش فراگیر فقط معطوف به آموزش و پرورش ویژه و افراد دارای ناتوانی نیست. نظام آموزش و پرورش فراگیر به عنوان راه حلی برای مشکلات موجود در نظام آموزش ویژه نیست، بلکه در وهله‌ی اول یک راه حل منطقی و همه‌جانبه برای رویارویی با معضلات آموزش و پرورش عادی است. (جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۳).

آموزش و پرورش فراگیر با اجلاس جهانی «آموزش برای همه» ندای بازخوانی در اهداف آموزش و پرورش را در هزاره‌ی سوم به گوش دولت‌ها و ملت‌های رسانده است. و کشورهای مختلف دنیا نیز با تدوین سیاست گذاری‌ها و رویکردهای نو در حوزه‌های آموزش و ارزشیابی و ... سعی در تربیت یادگیرندگانی مادام‌العمر دارند، تا به این پیام یونسکو «آموختن برای زیستن، برای در جمع زیستن و برای بهتر زیستن» جامه‌ی عمل بپوشاند. امروزه دیدگاهی که دوران یادگیری را از بقیه‌ی عمر جدا می‌سازد، مطرود است. اگر آموزش در دوران تحصیل نتواند دانش‌آموز را در حصول به ابزاری برای زندگی بهتر هدایت کند، در اعتبار آن آموزش باید شک کرد، زیرا یادگیری فرآیندی است به اندازه‌ی تمام زندگی، هم در طول و هم در گوناگونی‌اش. (رستگار، ۱۳۸۶).

یادگیری برای کل کلاس را پیشنهاد و روش‌های برآورده ساختن نیازهای گروه‌ها و افراد متفاوت را نیز مشخص می‌کنند. از مزیت‌های این اقدام تضمین در نظر گرفته شدن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در برنامه‌ی آموزشی است. این ضمانت هم در تدوین طرح درس و هم در تهیه‌ی برنامه‌ی فردی لحاظ می‌گردد. معلم با آگاهی از این که هر کودک یک موجود منحصر به فرد است، بنیان طرح درس را برای کل دانش‌آموزان کلاس در نظر می‌گیرد و برنامه‌ی آموزش فردی نیز با هدف حصول اطمینان از دستیابی همه‌ی دانش‌آموزان به نتایج موردنظر از یادگیری می‌تواند طرح درس را کامل کند (یونسکو، ۱۳۸۳).

در نظام‌های آموزشی فراگیر، آموزش و ارزشیابی دو فرایند در هم تنیده‌اند. سنجش و ارزشیابی معتبر دانش‌آموز را بر می‌انگیزد تا بیاموزد چگونه یاد بگیرد. در چنین رویکردی، یادگیرنده تبدیل به فردی فعال، خطر پذیر و پژوهشگر می‌شود که به طور دائم از تدریس بهره می‌گیرد. به بیان دیگر، توالی آموزش - ارزشیابی - آموزش، مرتب تکرار می‌شود. در این فرایند شایستگی فرد رشد می‌کند و اعتماد به نفس او افزایش می‌یابد. یاد گیرنده به خوبی یاد می‌گیرد که چگونه آموخته‌ها را در وضعیت‌های دشوار و نا آشنا به کار گیرد و این هدف آموزش است.

ارزشیابی جزء جدائی ناپذیر چنین آموزشی به شمار می‌رود و در جایگاه واقعی خود، یعنی در خدمت آموزش قرار می‌گیرد (رستگار، ۱۳۸۶). در ارزشیابی توصیفی روند ارزشیابی معلم با تدریس همراه و همزمان است. دانش‌آموزان در حین یادگیری ارزشیابی می‌شوند و در حین ارزشیابی یاد می‌گیرند. این دو فرایند با هم در کلاس به ظهور می‌رسند (حسنی ۱۳۸۷).

اطلاعات حاصل از سنجش و ارزشیابی مستمر هر دانش‌آموز، به رتبه‌بندی دانش‌آموزان منجر نمی‌شود، بلکه پاسخگوی این پرسش معلم است که «این دانش‌آموز در کجا قرار دارد و من برای پیشرفت او چه می‌توانم بکنم».

توصیفی یک دیدگاه کل گرا است که مشکلات تحصیلی را در خود کودک جستجو نمی‌کند، بلکه تمرکز آن بر محیط و شرایط آموزشی است. زیرا یک محیط طبیعی و بالغ است که می‌تواند تمامی نیازهای انسان را برآورده سازد و از این منظر یک ارتباط درونی بین ارزشیابی توصیفی و آموزش و پرورش فراگیر یافت می‌شود. بنابر این، اگر آموزش و پرورش فراگیر را یک فلسفه بدانیم، ارزشیابی کیفی - توصیفی رویکردی است مبتنی بر این فلسفه و متأثر از آن که منجر به ایجاد انعطاف در نظام ارزشیابی تحصیلی می‌شود. انعطاف‌پذیری در نظام ارزشیابی تحصیلی و ارتقای سهم ارزشیابی کیفی، تقلیل حساسیت فردی دانش‌آموز و اولیاء به اعداد خاص در آزمون کتبی و تقلیل ارزش اضطرابی امتحان در سطح کلان از سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش آینده است، نتیجه آن تعامل نظام پژوهشی و نظام تصمیم‌سازی آموزش و پرورش است. آموزش فراگیر یک نظام آموزش و پرورش پویاست که منجر به آموزش معتبر می‌شود و ارزشیابی توصیفی رویکردی جدید و معتبر در ارزشیابی است که به دنبال آموزش معتبر ایجاد می‌شود. این ارزشیابی رشد دهنده، پویا و مستمر است. تاریخچه‌ی نظام آموزش و پرورش تطبیقی نشان می‌دهد که تحول بسیاری از کشورها از نظام ارزشیابی آغاز و به دیگر مؤلفه‌ها سرایت کرده است (رستگار، ۱۳۸۶).

در نظام‌های فراگیر معلمان نیاز دارند، بدانند که میزان اثربخشی آموزش‌شان برای دانش‌آموزان متفاوت تا چه حد است و باید برای توانمند سازی بهینه هر یک از دانش‌آموزان در یادگیری، نیازهای خودشان را بشناسد بنابراین، ارزیابی نباید فقط بر ویژگی‌ها و فراگیری دانش - آموزان متمرکز شود، بلکه باید بر برنامه‌ی درسی و چگونگی یادگیری هر دانش‌آموز در آن برنامه نیز تمرکز یابد (یونسکو، ۱۳۸۳). در چنین نظامی از معلمان انتظار می‌رود که از نتایج ارزیابی‌های خود برای طراحی یک برنامه‌ی آموزشی بهره بگیرند، این برنامه‌ها فعالیت‌های

بر اساس مطالعات بلک و ویلیامز (۱۹۹۸) به نقل از رستگار، (۱۳۸۶) راهبرد سنجش تکوینی (آموزش‌دهنده استانداردهای پیشرفت را ارتقاء می‌بخشد و این امر به ویژه در مورد دانش‌آموزانی که توانایی کمتری دارند، محسوس‌تر است و آنچه در یادگیری موفق، حرف اصلی را می‌زند میزان اعتماد به نفس فراگیران است (رستگار، ۱۳۸۶).

در این رویکرد آن چه مهم است و معلم نباید هرگز آن را فراموش کند، هدف ارزشیابی است که همانا بهبود یادگیری است. بخش اعظم فعالیت ارزشیابی در فرایند یادگیری، در حین فعالیت‌ها صورت می‌گیرد که به شکل بازخورد به دانش‌آموزان ارائه می‌شود (حسنی، ۱۳۸۷).

### ارزشیابی در خدمت یادگیری

واژه‌ی ارزشیابی به معنای یافتن ارزش‌هاست. یافتن آن چه نه در زمان محدود، بلکه در فرایند آموزش و تلاش برای یادگیری حاصل می‌شود (رستگار، ۱۳۸۶). این تعریف همانند آموزش و پرورش فراگیر باعث ایجاد دیدگاهی نو در معلمان می‌شود و نقش معلم به سطح یک متخصص آموزشی که احاطه‌ای کامل به تمام ابعاد به ویژه ابعاد انسانی آموزش و پرورش دارد، ارتقاء می‌یابد و منجر به خود شکوفایی می‌شود. نیاز به خود شکوفایی یکی از نیازهای مشترک تمام افراد انسانی در هر سطح از توانایی است. هر فردی ذاتاً تمایل به «بودن» دارد یعنی حرکت در مسیر آنچه که امکانات و توانایی‌های او اجازه می‌دهند و نسبت به آن کشش درونی احساس می‌کند (مزلو، ۱۳۷۲) و آموزش و پرورش فراگیر و ارزشیابی توصیفی شرایط «بودن» افراد را فراهم می‌کند، آن هم با منطبق ساختن فرصت‌ها با نیازها.

تلقی دیدگاه انسان‌گرایانه نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها، شامل ارائه‌ی بازخورد صادقانه و یاری رساننده به دانش‌آموزان است. معلم و دانش‌آموز می‌توانند هر دو در این فرایند حضور داشته باشند. خود ارزشیابی نقش محوری در آموزش و پرورش انسان‌گرایانه ایفا می‌کند. کیرشن بام<sup>۶</sup> (به

نقل از میرمحمدی، ۱۳۸۳) اظهار می‌دارد: «درآموزش و پرورش انسان‌گرایانه تمایل بر این است تا از ارزشیابی‌های تحت کنترل معلم فاصله گرفته شود و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود در حین یادگیری به ارزشیابی پیشرفت به سمت هدف‌ها بپردازند با این نگاه، ارزشیابی در خدمت یادگیری قرار می‌گیرد. در این معنا آموزش به هدف پرورش توانایی و نگرش اصل است و این، زمانی اتفاق می‌افتد که فراگیر بتواند آن چه را در یک موقعیت فراگرفته است، در موقعیت متفاوتی به کار برد (رستگار، ۱۳۸۶).

### اقدامات و تغییرات

براساس رویکردهای مذکور مصوبه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش، جهت تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در نظام ارزشیابی در چند محور تغییر ایجاد کرده است. از جمله:

- ۱- تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی
  - ۲- تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰-۰) به مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار، نیازمند تلاش بیشتر)
  - ۳- تنوع بخشی به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات
  - ۴- تغییر در ساختار کارنامه
  - ۵- تغییر در مرجع تصمیم‌گیرنده درباره‌ی ارتقاء دانش‌آموزان (حسنی، ۱۳۸۴)
- جهت دسترسی به اهداف طرح و ایجاد تغییر، اصلی‌ترین عامل تعیین‌کننده، تغییر و تعریف نقش معلم است. به عنوان معلم باید عمیقاً باور داشته باشیم که هر دانش‌آموز قابلیت رشد و یادگیری دارد، به شرط آن که ما آن ابزار سنتی را که بدون توجه به تفاوت‌های فردی به دنبال یافتن نقطه ضعف‌هاست رها کنیم و ابزاری را بسازیم و به کار بگیریم که توانایی‌های او را شناسایی کند، به دانش‌آموز اعتماد بخشد و براساس این باور عمل کند که آموزش و ارزشیابی فرایندهایی درهم تنیده‌اند. (رستگار، ۱۳۸۶). در چنین باوری «باز خورد»<sup>۷</sup>، هسته‌ی مرکزی فرآیند یاددهی - یادگیری است. در واقع بازخورد نه تنها به

تنوع و غناست. به جای جستجو کردن برای یک راه حل ، راه حل‌های گوناگون بررسی می‌شوند (میر محمدی ، ۱۳۸۳). در نهایت ایجاد چنین فضایی بر کلاس و برنامه‌های درسی ، تسهیل کننده ی دستیابی به خود پنداره ی مثبت است. با این اعتقاد که همه می‌توانند موفق شوند ، ارزشیابی توصیفی فرهنگ موفقیت را در کلاس حاکم می‌کند و ضمن سهیم کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری خود ، توان خود ارزیابی را در آنان تقویت می‌کند و معلم را قادر می‌سازد موانع پیشرفت آنان را شناسایی کند، زیرا به طور طبیعی عملکرد دانش‌آموزان در فعالیت‌های گوناگون یکسان نیست.

### نتیجه گیری

در یک نتیجه‌گیری نهایی می‌توان گفت ، ارزشیابی توصیفی رویکردی نو و سیاستی به جا، در حوزه ی تصمیم سازی در آموزش و پرورش است که ضمن تأثیر پذیری از فلسفه ی انسان گرایانه در آموزش و پرورش ، به توسعه ی فراگیرسازی آموزش و پرورش کمک می‌کند و باعث بالا رفتن قابلیت‌های انسانی افراد آن جامعه و رسیدن به تکامل فردی و اجتماعی می‌شود.

دانش‌آموز درباره ی چگونگی سطح مهارت و دانشی که کسب کرده اطلاعاتی می‌دهد، بلکه به او می‌گوید چگونه مهارت‌ها و دانش خود را ارتقاء دهد. بازخورد ، نظر و واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش‌آموز است. در جریان بازخورد، توصیفی برای دانش‌آموز مشخص می‌شود که در چه وضعیتی قرار دارد و چه فعالیت‌هایی را باید انجام دهد (حسنی، ۱۳۸۴).

ارزشیابی توصیفی با تنوع بخشی به ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات داوری درباره ی وضعیت یادگیری دانش‌آموز را واقع بینانه و منصفانه می‌کند. از جمله ی این ابزارها کارپوشه ، آزمون عملکردی ، مشاهده (چک لیست ، واقعه - نگاری) آزمون‌های مبتنی بر کاغذ ، تکالیف درسی ، همسال‌سنجی و خودسنجی و سنجش‌والدین تلقی می‌شوند (حسنی ، ۱۳۸۷). ارزشیابی توصیفی با تنوع و تعدد ابزارهایی که جهت ارزشیابی به کار می‌برد، نشأت گرفته از تفکر جانبی است که «تحریک کننده و برانگیزاننده<sup>۷</sup> است.» و به نوعی فاصله گرفتن از تفکر عمودی است که با انتخاب یک روش درست برای دستیابی به راه حل صحیح سروکار دارد. در حالی که ویژگی اصلی تفکر جانبی،

### زیرنویس ها :

1. Inclusive Education

2. Humanistic

3. special education

4. Black , p. and William , D

5. Evaluation

6. Kirschen baum

7. Feedback

8. provocative

### منابع

- ۱- مز لو ، ابراهام (بی تا)، به سوی روان شناس بودن (ترجمه ی احمد رضوانی ۱۳۷۱) مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی .
- ۲- ۴۳ تن از متخصصان و مشاوران یونسکو (بی تا) ، پرونده‌ای باز در مورد آموزش و پرورش فراگیر، جلد اول (ترجمه ی ابوالفضل سعیدی، ۱۳۸۳). تهران ، ناشر : سازمان آموزش و پرورش استثنایی ، پژوهشکده ی کودکان استثنایی .
- ۳- جویباری ، علی اصغر و هوسپیان ، آلیس ، (۱۳۸۱) ، مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر ، تهران : نشر مشاهیر
- ۴- رستگار ، طاهره ، (۱۳۸۶) ، ارزشیابی در خدمت آموزش ، چاپ ششم، تهران ، ناشر ، موسسه فرهنگی منادی تربیت .
- ۵- دفتر مرکزی منطقه ای آسیا و اقیانوسیه . یونسکو ، (بی تا) ، راهنمای برنامه ریزی آموزشی و «آموزش برای همه» ( ترجمه ی محمد فرهمندیان ، کامیاب ، خواجه نظام الدین، ۱۳۸۳). تهران : موسسه فرهنگی منادی تربیت .
- ۶- جی . پی . میلر ، نظریه های برنامه درسی ، چاپ سوم ، ترجمه : محمود میر محمدی، (۱۳۸۳)، تهران نشر سمت.
- ۷- حسنی ، محمد (۱۳۸۴) ، راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی در پایه های اول ، دوم و سوم، تهران : انتشارات آثار معاصر .
- ۸- حسنی ، محمد (۱۳۸۷) ، راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی و توصیفی در کلاس درس ، تهران : انتشارات عابد.